

Aportes de los feminismos descoloniales al campo de la política educativa: discursos género-raciales en los inicios del sistema educativo argentino

María Victoria Dappello (FaHCE-UNLP) victoriadappello@gmail.com

Moira Severino (FaHCE -UNLP) moiseve988@gmail.com

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en un proceso de revisión de nuestras prácticas docentes y marcos conceptuales de referencia que venimos sosteniendo en los últimos años en la cátedra de Política y Legislación de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP de la cual formamos parte. A la vez que intenta articular preguntas, preocupaciones e intereses vinculados a nuestros trabajos finales de posgrado así como a nuestra inscripción en equipos de investigación¹ y prácticas políticas.

Como todo campo de saberes, entendemos que el de la política educativa no se construye en el vacío sino desde perspectivas teórico-metodológicas específicas que es necesario enunciar. Específicamente, inscribimos nuestro análisis en los aportes de los feminismos descoloniales situados geopolíticamente en Abya Yala.² Ahora bien, ¿por qué una perspectiva feminista descolonial en el análisis del sistema educativo? ¿Qué aporta al campo de la política educativa? ¿En qué se diferencia de otras perspectivas de análisis? Procuramos aproximarnos a algunas respuestas en el primer apartado. Luego, por una cuestión de extensión, vamos a centrarnos en cómo se explica el surgimiento del sistema educativo argentino –en el contexto de la conformación de los Estados Nacionales en Latinoamérica – y las funciones que le fueron atribuidas, a partir de este marco interpretativo, con breves referencias a tres líneas de la política curricular fundante del sistema: la economía doméstica como asignatura dirigida

¹ Integramos el Proyecto de Investigación “Estudios feministas en educación: políticas, memorias, prácticas y sujetos en/entre escuelas, universidades y sindicatos” radicado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP – CONICET) y cuya Directora es la Dra. María Elena Martínez y la co-directora, la Dra. Viviana Seoane. En este marco, nuestros estudios de posgrado y publicaciones académicas se han centrado en la perspectiva de género en la política curricular del sistema educativo bonaerense, particularmente en el área de formación ciudadana (Severino, 2018), en las disputas en torno de una política educativa como la ESI en un contexto neoliberal y conservador. Contexto que puede entenderse como expresión de una matriz de poder iniciada con la colonización de Abya Yala (Dappello y Severino, 2020) y, en el análisis del sistema educativo argentino como tecnología de género moderno-colonial (Dappello, 2022).

² Abya Yala que significa “tierra de sangre vital” o “tierra en plena madurez”, es el nombre ancestral en la lengua del pueblo Kuna que muchos pueblos indígenas y diversos movimientos como los feminismos contra-hegemónicos descoloniales del continente asumen como legítimo en oposición a su nombre extranjero América.

específicamente a las niñas, la construcción de la geografía escolar moderno-colonial-capitalista y la enseñanza de la historia.

En ese sentido, aquí nos proponemos explorar los orígenes del sistema educativo nacional en clave feminista descolonial para desentrañar el sustrato clasista, nor-euro y androcéntrico de las políticas de la educación que le dieron forma, asumiendo como perspectiva metodológica y política a la interseccionalidad localizada y contextualizada (Viveros Vigoya, 2016a). A través del análisis de fuentes documentales y tomando como referencia estudios que abordaron distintos aspectos de la temática (Artieda, 2015; Dappello, 2022) ejemplificaremos cómo los discursos género- raciales instalados a partir de la modernidad-colonial dieron sustento a la política educativa durante el período de configuración y consolidación del sistema educativo argentino y se materializaron en contenidos a enseñar. De este modo, buscamos evidenciar las bases sobre las que se asientan los Sistemas Educativos para vislumbrar la matriz de poder común que opera hasta nuestros días. Finalmente, y a modo de cierre, procuramos mostrar cómo este recorrido resulta relevante para pensar problemáticas político-educativas contemporáneas.

2. La política educativa en clave feminista descolonial

El estudio de las políticas educativas puede inscribirse dentro del marco más amplio de las políticas públicas, entendidas como toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1983 citado en Thwaites Rey, 2005; Feldfeber y Gluz, 2019; Oszlak, 2020) y sobre la que inciden una multiplicidad de actores que dirimen sentidos y orientaciones en un contexto histórica y geopolíticamente situado. En tal sentido, nos proponemos volver sobre el Estado moderno en clave feminista descolonial para pensarlo como una forma de organización política hegemónica y colonial en nuestras tierras y a sus instituciones, entre ellas el sistema educativo, como dispositivo de unificación nacional (Ossenbach Sauter, 2002; De Sousa Santos, 2007). Buscamos de este modo, comprender los sentidos que orientaron la formación de subjetividades y corporalidades en el período fundacional, sentando las bases del patrón civilizatorio moderno iniciado en la conquista de Abya Yala que se reedita permanentemente de maneras diversas, con mayor o menor sutilidad hasta nuestros días.

Para comenzar a pensar a la política educativa desde esta perspectiva, es preciso señalar algunas cuestiones iniciales que nos permitan situar a la modernidad, en tanto contexto de

surgimiento de los estados nacionales y por ende de los sistemas educativos nacionales, como proyecto colonial.

En primer lugar, existe consenso en considerar que la modernidad inicia en el siglo XV a partir de procesos significativos, entre ellos, la llegada de los europeos a lo que hoy conocemos como América. Lo que diferencia a distintas corrientes teóricas es la interpretación y relevancia que se le otorga a este hecho. Desde las teorías decoloniales representadas por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, María Lugones, entre otros, la invasión y conquista de América es el primer momento de la modernidad a partir del cual se constituye lo que han denominado sistema-mundo. Quijano (2000) lo explica como un patrón de poder global que articula ex - mundos.

Implica un piso básico de prácticas sociales comunes para todo el mundo, y una esfera intersubjetiva que existe y actúa como esfera central de orientación valórica del conjunto. Por lo cual las instituciones hegemónicas de cada ámbito de existencia social, son universales a la población del mundo como modelos intersubjetivos. Así, el Estado-nación, la familia burguesa, la empresa, la racionalidad eurocéntrica. (Quijano, 2000, p. 215)

Este patrón de dominio global se sustentó en la destrucción y explotación de los pueblos colonizados que fue justificado a partir de su inferiorización y racialización. Asimismo, en la degradación social de las mujeres durante la transición al capitalismo a partir de lo que se conoció como “caza de brujas” (Federici, 2010). Cabe aclarar que capitalismo, colonialismo y modernidad son simultáneos. De manera sintética y siguiendo a Federici (2010), para la acumulación originaria que hizo posible el capitalismo fueron necesarios procesos de colonización y esclavitud a gran escala; el despojo de tierras y casas al campesinado europeo que participaba de las luchas anti- feudales; la caza de brujas, en tanto ejecución de cientos de miles de mujeres entre los siglos XV y XVII, primero en Europa para luego extenderse a las colonias y; el trabajo no pago de las mujeres o lo que denominó patriarcado del salario.

Lo que aquí se evidencia es que la destrucción de otras civilizaciones fue fundamental para la expansión del proyecto civilizatorio moderno. Este aspecto de la modernidad ha sido invisibilizado, mientras que aquel vinculado a la idea de progreso de la humanidad fue el más conocido.

Estas consecuencias no se limitaron al período de invasión y conquista de nuestras tierras, sino que, precisamente continuaron aun luego de los procesos independentistas y todavía persisten. A esta continuidad se la denomina *colonialidad*.³

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, es preciso advertir que, como sostiene De Sousa Santos (2007), la teoría política dominante ha sido desarrollada desde el Norte global y por tanto existe una falta de adecuación a nuestras realidades que no reconoce la existencia del colonialismo y margina a las grandes prácticas transformadoras que provienen del sur. Lander (2000) señala que Modernidad y organización colonial del mundo son procesos articulados donde, simultáneamente, se produce “la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p. 6). En este sentido, Mignolo (citado en Walsh, 2003) sostiene que el conocimiento, así como la economía, se encuentra organizado mediante centros de poder y regiones subalternas que marcan la diferencia colonial. Apela a la noción de *geopolíticas del conocimiento* para explicar cómo la colonialidad del poder se expresa en la hegemonía de los saberes producidos en ciertos lugares del mundo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo) que se muestran como universales y des-localizados.

Pero, ¿a qué referimos cuando decimos *perspectiva feminista descolonial*? ¿Qué claves interpretativas modifican y complementan a los estudios decoloniales? ¿Qué aportes específicos puede hacer al estudio del campo educativo?

El feminismo descolonial situado geopolíticamente en Abya Yala se nutre, como señala Curiel (2020), de “todas las corrientes críticas feministas, como el feminismo antirracista, de origen indígena, de los pueblos, de las comunidades” (p.15). Retoma los aportes, teorías y propuestas poscoloniales, del giro decolonial y asume una posición crítica frente al feminismo occidental hegemónico (Montanaro Mena, 2017).

María Lugones (2008) es pionera en presentar una propuesta feminista descolonial⁴. La autora articula los marcos interpretativos provistos por el feminismo de color y por las corrientes decoloniales. En el primer caso retoma la crítica que el feminismo negro realiza al feminismo blanco hegemónico por ocultar bajo la categoría mujer como universal y del género como opresión principal, las múltiples opresiones que se producen al considerar la “raza”, clase,

³ La noción de necropolítica acuñada por el filósofo camerunés Achille Mbembé (2011) puede ser relevante para pensar cómo se expresa la colonialidad del poder en sus diversos formatos hasta nuestros días. Este concepto deviene del de biopolítica desarrollado por Foucault. La necropolítica y el necropoder describen los mecanismos por los que se establece y mantiene un control sobre quién puede vivir y quién debe morir. Esta idea acerca de quiénes son desechables encuentra su origen en la ocupación colonial de modo que existe una relación estrecha entre la política de la muerte y las políticas de la raza.

⁴ Rastrear las teorizaciones en torno a la perspectiva feminista descolonial no supone desconocer las prácticas políticas que las precedieron y las que siguen sucediéndose, aunque no se nominen como tal.

género y sexualidad. En segundo lugar, retoma de las corrientes decoloniales el concepto colonialidad del poder introducido por Aníbal Quijano. Lugones discute la forma en que Quijano comprende la intersección entre raza y género. A partir de esta articulación de marcos interpretativos la autora arriba a lo que denomina *sistema moderno/colonial de género*. Desde el cual postula que tanto el género como la raza son sistemas creados e impuestos dentro del proceso de colonización que operan de manera simultánea y que parten de una oposición inicial entre humano y no humano. De esta se desprenden las categorías de clasificación social raza-género que sirvieron además para justificar el “libre” acceso a los cuerpos de las “hembras” colonizadas por parte de los “hombres” colonizadores. Su fuerza radica en la introducción de categorías sociales que se oponen de manera binaria y jerárquica. Desde su perspectiva, el género en términos dicotómicos, jerárquicos y como ordenador social constituye una introducción colonial, es decir lo que llama *colonialidad de género*. En una entrevista que le realizaron en 2019 explicaba que:

El ‘género’ me apareció como una marca de lo humano moderno, atado al Estado Nación, a la ley, y al Hombre. Eso implica, por ejemplo, entender que el llamado feminismo blanco quiera tener todo lo que tiene el hombre blanco, incluyendo la autoridad para explotar a los demás. Pero también implica comprender que esas mujeres blancas y burguesas habían sufrido una forma de opresión que reside en el aislamiento, al estar encerradas en una casa con los hijos, mientras que las mujeres de color nunca tuvieron ese ámbito de opresión: la prisión fue muy distinta (Fragmento de entrevista a María Lugones)⁵

Por fuera del canon académico hegemónico nor-céntrico de la política, los feminismos descoloniales, comunitarios y disidentes vienen realizando importantes aportes a través de autoras como Curiel (2014), Espinosa Miñoso (2014) y Viveros Vigoya (2016b). En sus análisis las autoras discuten el mito del mestizaje como relato fundacional de los estados nacionales latinoamericanos y la consecuente negación/exclusión histórica y contemporánea de las naciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. También sus aportes permitieron demostrar a la heterosexualidad como un régimen político que incide en las concepciones elaboradas sobre las naciones de América Latina y el Caribe. Por su parte, Mendoza (2010; 2014) postula la *colonialidad de las democracias liberales* para describir la matriz de dominación colonial que continúa operando en Abya Yala y que evidencia las formas de

⁵ Entrevista completa disponible en <https://www.lavaca.org/mu138/maestra-maria-lugones-teorica-feminista/>

organización política y construcción de los Estado-Nación modernos que producen y reproducen la diferencia colonial. Allí, plantea la autora, se reúnen heterosexismo, sistema de género colonial moderno, capitalismo y democracia liberal⁶. Sus indagaciones han permitido, además, reconocer que el pacto/contrato social por el que la teoría política clásica explica el origen sobre el Estado Moderno⁷, es un contrato sexo-racial⁸. La fusión de la idea de raza y la de género es clave para configurar la ciudadanía libre que conoció occidente y sobre la que se asentó el Estado-Nación (Mendoza, 2010) pero que excluyó de ese estatus a hombres no-blancos y mujeres.

Los feminismos descoloniales proponen, entonces, un giro epistemológico en las formas de conocer, de enunciar, leer y organizar las fuentes de análisis al desmontar los supuestos desde los que se legitiman las disciplinas modernas. Como sostiene Espinosa (2016) asumen la reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad, no sólo por su androcentrismo y misoginia, sino, además dado su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico. Evidenciaron la racialidad del poder para descolonizar la producción del conocimiento desde las cuales las academias subalternas son reducidas a una dependencia epistemológica y una tarea de traducción del saber construido desde el Norte Global.

Para ejemplificar el sustrato clasista, nor-euro y androcéntrico presente en los discursos género-raciales durante el período de configuración y consolidación del sistema educativo argentino apelaremos a fuentes documentales oficiales como leyes y libros escolares de la época, así como trabajos empíricos que analizan dichos materiales. Es decir, ese conjunto de decisiones del Estado respecto de la esfera curricular que actualmente llamamos política curricular.

La noción de política curricular denota un aspecto específico de la política educativa y se refiere a “toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del

⁶ La autora señala además que el punto de partida para el desarrollo de la idea de derechos humanos, de nación y democracia surgen de los debates de Valladolid entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda acerca de los “derechos de las gentes”, a mediados del siglo XVI y que estos parten de un dilema moral de definición en el que las únicas gentes verdaderamente humanas eran las europeas.

⁷ Las teorías del contrato social representan una hipótesis política sobre los orígenes de la sociedad civil y el Estado. Surgen en oposición a las explicaciones de tipo organicistas legitimadas en un “orden natural” previo y fundante propias de las sociedades estamentales. Estas formas de pensar el poder plantean que éste se origina en el pueblo y resulta de la voluntad contractual de los ciudadanos. En este modelo contractualista se encuentran los trabajos de Thomas Hobbes, John Locke, Baruch Spinoza y Jean Jacques Rousseau. Los distintos escritos contractualistas de los siglos XVII y XVIII difieren en la caracterización del estado de naturaleza y el posterior Estado civil y lo que media entre el pasaje del primero al segundo, el contrato social. En el estado de naturaleza para Rousseau, por ejemplo, los individuos viven agrupados en pequeñas sociedades naturales como la familia. Los hombres son libres, pero sus vidas son precarias, lo que requiere la aparición de un Estado civil. Son los individuos racionales los que pactan para, a través del consenso, construir la sociedad.

⁸ Retomamos también los aportes de Carol Pateman (1995) al respecto, pero, con la advertencia de que en sus teorizaciones no ha sido reconocido el colonialismo del contrato social/sexual.

desarrollo del currículum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes moldeadores del currículum” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 129 y 130). El acto de ordenar la distribución del conocimiento en el sistema educativo no sólo influye en la cultura sino en el ordenamiento social y económico de la sociedad. La mirada política sobre el currículum permite comprender que ciertos contenidos mínimos y orientaciones para la enseñanza hablan de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado (Gimeno Sacristán, 2007). Las políticas curriculares constituyen, al menos como texto o discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos de poder, en tanto operan fabricando sus propios objetos epistemológicos, a través de un léxico propio que sirve como mecanismo de institucionalización y constitución de lo real, que incluye ciertos saberes e individuos y excluye otros (Da Silva, 1998). Como expresa Flavia Terigi (1999), la política curricular se compone de leyes, regulaciones, acciones oficiales, que incluyen a docentes y alumnos y que refieren a lo que se debe enseñar en las escuelas.

3. Discursos género- raciales en los inicios del sistema educativo argentino

Los Estados Nacionales configuran estructuras de poder erigidas en el marco del proyecto moderno-colonial. Su emergencia en Europa Occidental fue posible, según Quijano (2000), por un doble movimiento histórico: por un lado, la colonización externa de pueblos, como la de Abya Yala cuya invasión es contemporánea al proceso de centralización estatal que antecedió a la formación de los Estado-Nación. El expolio de estos pueblos y su subyugación política posibilitó recursos, así como ganar espacios de poder a una Europa que hasta el momento era marginal en los circuitos mercantiles (Porto Gonçalves, s/f). Y por el otro, la colonización interna. Es decir, de pueblos con identidades diferentes pero que habitaban el mismo territorio que luego se convertiría en un único Estado-Nación.

Las independencias latinoamericanas, por su parte, no supusieron una ruptura con el orden colonial; en todo caso y en palabras de Segato (2011) el proceso colonizador se constituye como republicano por medio de los estados nacionales modernos que fueron consolidándose en el siglo XIX. Es decir que en los estados nacionales latinoamericanos se expresa la colonialidad del poder (Quijano, 2000) en tanto implicó una forma de organización política dominante por sobre otras formas organizativas que los pueblos de estas tierras tenían previo a la invasión. En lo que hoy conocemos como Argentina, los procesos de territorialización del Estado Nacional

se basaron en lo que Segato (2007) definió como “terror étnico” y el plan de exterminio de indígenas era enunciado y justificado abiertamente. El sistema educativo nacional⁹ junto con el sistema jurídico, según De Sousa Santos (2007), constituyen los grandes sistemas de unificación en la creación de un país que generaron los mitos fundantes del Estado moderno.

El sistema educativo nacional en Argentina, se conformó en el marco de un modelo de Estado liberal oligárquico, es decir que el ejercicio del gobierno estuvo repartido entre una minoría a pesar de que se sostuvieron las formas de las democracias liberales; así como se caracterizó por la extrema concentración en la repartición de las tierras (Quijano, 2000; García Delgado, 1996). La nacionalidad se construyó a partir de la negación y barbarización de las culturas de los pueblos indígenas que justificó la expropiación de sus territorios y de la población negra. La acción civilizadora de la educación constituyó uno de los grandes relatos que colaboró en el blanqueamiento de la población. Al mismo tiempo se asentó en la necesidad de naturalizar modelos de feminidad y masculinidad¹⁰ funcionales a la acumulación capitalista. A través de discursos pedagógicos, de las prácticas institucionales y de los saberes transmitidos mediante el currículum escolar se instaló como hegemónica una forma occidentalizada de concebir el mundo. Las políticas de la educación sirvieron para definir cuáles son los cuerpos legibles y cuáles los guiones válidos de ser interpretados como una forma de reiteración o citación de las normas de género (Butler, 2002), de los patrones culturales burgueses y de las jerarquías raciales impuestas en el proceso de colonización, de modo tal de producir la idea de naturalidad y constituir discursos de verdad en el sentido planteado por Foucault. Funcionaron como dispositivos para reforzar la introyección de una mirada sobre sí misma y sobre el resto de las personas que es la mirada producida por la matriz colonial y la razón imperial (Espinosa, 2014).

La construcción de mujeres y varones a través de la escuela en Argentina no puede ser escindida, entonces, de la construcción de la blanquitud o blanqueamiento de la población desde los parámetros de la clase dominante. Estos procesos se dan de manera anudada. El modelo de mujer y de varón es un modelo eurocentrado y burgués. Siguiendo el análisis de Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) la educación escolarizada ha operado como uno de los métodos de

⁹ Si bien la escuela preexiste a los estados nacionales, su organización en torno de un sistema con características específicas y que se expande a nivel global surge en el marco del Estado-Nación. Siguiendo a Ossenbach Sauter (2002) es posible hablar de la génesis de un sistema educativo cuando las diversas formas escolares y las instituciones educativas están interconectadas o interrelacionadas y sus funciones definidas. Viñao (2002) distingue que un sistema educativo nacional es aquel que se encuentra al servicio de una Nación o país e implica una red o conjunto de instituciones de educación formal.

¹⁰ La mirada determinista y heterosexualista occidental concibe a los géneros y sexualidades en términos binarios, dicotómicos y esencializados.

blanqueamiento más eficaces llevados adelante en Latinoamérica. La autora sostiene también que:

(...) la mirada de la mujer que se tiene, que se estudia en la escuela y que se reproduce en ella, es la mirada que ha producido occidente. Esa mirada dicotómica de la mujer y el varón, pero además esa mirada de la mujer sumisa, débil, etc. que oculta las otras maneras en que una gran parte hemos vivido ese ser mujeres (p. 14).

En palabras de Federici (2010) “fue precisamente en las cámaras de tortura y en las hogueras en las que murieron las brujas donde se forjaron los ideales burgueses de feminidad y domesticidad” (p.255). Esto mismo se trasladó y se llevó a cabo contra las mujeres de Abya Yala, contra sus saberes y prácticas ancestrales. Y también contra algunos varones y posiblemente contra aquellxs que no se designaban como varones ni como mujeres. Por lo que el ideal de feminidad que hoy conocemos es una introducción colonial.

La Ley 1.420 sancionada en 1884, legislación que se consideró basal para la conformación del sistema educativo argentino, estableció la educación común, obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a preceptos de higiene, y fijó un mínimo de contenidos:

Artículo 6º- El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.

En la definición de la política curricular, y a través de los planes de estudio y lineamientos que se derivan de ella, se articuló la dominación a partir de la reafirmación de la colonización epistémica. Asimismo, la naturalización de la diferencia sexual sustentada en rasgos biológicos sirvió como fundamento para la atribución de roles y características consideradas esencialmente femeninas o masculinas según la experiencia europea. Por su parte, los rasgos biológicos elaborados por el discurso científico moderno colonial en términos de

jerarquías socio-raciales funcionaron como explicaciones para medir el nivel de progreso de las naciones.

A través de los contenidos enseñados en “Economía Doméstica” el Estado configuró, legitimó y reprodujo un “régimen de cuidado” (Esquivel, 2015) basado en el trabajo gratuito y exclusivo de las mujeres o lo que Federici (2010) denominó como patriarcado del salario. Bajo la premisa del amor, abnegación y entrega en nombre del sostenimiento de la familia (heteropatriarcal y capitalista) y del ordenamiento moral de la Nación se instaló la idea de “gobierno del hogar” en manos de las mujeres. En 1908 el programa de Economía doméstica aludía a esto del siguiente modo:

En Economía Doméstica, además de la costura, cocina, lavado y planchado, se levantará el espíritu de las niñas hasta sus deberes futuros, mostrándoles cómo las virtudes del hogar son el pedestal de las públicas y de la grandeza de los pueblos, y cómo la mujer es una providencia moral en el seno de la sociedad (p. 219).

En este sentido, la asociación de las mujeres con la ternura y la sensibilidad fue uno de los fundamentos esgrimidos para la exclusividad del cuidado de la vida y de la propiedad privada, sumado al desarrollo de virtudes como el ahorro. Las mujeres negras en cambio, las escasas veces que aparecieron en el relato escolar, estuvieron asociadas al cuidado de forma distintas que las blancas. En un estudio sobre las imágenes en los textos escolares de la época, Balsas (2011), expresa que las mujeres negras aparecen realizando actividades domésticas producto de la servidumbre, sin referencia alguna a características como la sensibilidad u obligaciones consideradas como trascendentes para el momento. En lo que respecta a mujeres indígenas, no se encontraron al momento referencias en ese sentido. No obstante, los pueblos indígenas, sin distinción de género, fueron descritos como salvajes en los primeros libros escolares de geografía:

Forman miserables pueblos salvajes, y vagan de un lado a otro por los bosques y lugares incultos, disminuyen más a cada día, a medida que aumenta la población blanca. Algunos indios se han sometido y adoptado las costumbres europeas (...) los salvajes siguen, los unos un fetiquismo estúpido, los otros una religión más racional; la creencia en un Ser Superior o *Grande Espíritu*; y en fin, otros han abrazado el cristianismo (Cosson, 1886, p. 43 y 44).

Fragmentos como este permiten evidenciar la constitución de la geografía escolar bajo parámetros moderno- coloniales. En este sentido, Machado Áraoz (2015) sostiene que la geografía mundial emerge como artefacto colonial en tanto el territorio de la modernidad - entendido como espacio geográfico simbólicamente estructurado y políticamente construido – remite a la acumulación originaria surgida de las conquistas. Para el autor, la economía moral de la expropiación presente en el discurso de la geografía escolar, puede advertirse al enunciar en su descripción de los pueblos indígenas, su presencia en “lugares incultos”, es decir como espacios de la in-civilidad/estado de naturaleza (Locke, citado en Machado Áraoz, op.cit.) de lo que se desprende que son pasibles de ser conquistados y por consiguiente explotados, en nombre del progreso del proyecto modernizador.

Como sostiene Alimonda (2011), la subalternización de las poblaciones indígenas supuso la anulación de sus conocimientos y de sus formas de interactuar con la naturaleza. La desorganización y/o destrucción de ecosistemas productivos nativos formó parte de la empresa colonizadora. La apropiación, destrucción y mercantilización de la naturaleza toda tiene asidero en lo que Cumes (2021) llama feminización de la naturaleza¹¹. La autora lo explica del siguiente modo:

Yo encuentro que el núcleo del patriarcado “occidental” radica en haber construido la idea de hombre como sinónimo de ser humano, y la idea de ser humano como equivalente de hombre, lo que hizo bajo destrucción, sangre y muerte durante varios siglos. Cuando el sujeto hombre, no la gente, sino el hombre, se apropia del significado de ser humano, lo hace creando antítesis a las que somete, inferioriza y despoja. Las primeras antítesis fueron las mujeres, diferenciadas a partir del sexo y jerarquizadas como inferiores. De la misma manera, el hombre se disocia de la naturaleza, a quien feminiza; a partir de ello se atribuye la potestad de descubrirla, penetrarla, torturarla y convertirla en mercancía. La misma Biblia da al hombre potestad para “enseñorearse” sobre la naturaleza, pero también la ciencia toma estos postulados como fundamento. (pp. 18-19)

Encontramos ejemplo de ello en los libros escolares que circularon en los inicios del sistema educativo argentino. El avance del Estado Nación sobre los territorios indígenas y el consecuente genocidio perpetrado en la llamada “Conquista del Desierto” (1879-1885) fue

¹¹ En la actualidad, la actividad extractivista intensiva y a gran escala de los recursos de Abya Yala en manos, generalmente, de empresas extranjeras, expresa la continuidad de estas ideas, con terribles consecuencias para los pueblos que habitan esos territorios.

justificado apelando al progreso y a la expansión civilizatoria. Tal es el caso del libro *Historia argentina al alcance de los niños* (1892), preparado para escuelas primarias por Mariano Pelliza

Hará siempre honor á la administración del doctor Avellaneda la campaña sobre los indios y la conquista del desierto efectuada en 1879. Después de la muerte del doctor don Adolfo Alsina, ocupó el Ministerio de la Guerra el general don Julio A. Roca.

Este jefe había meditado un vasto plan para concluir con la guerra de fronteras hecha á los indios, sometiéndolos por las armas é incorporándolos al pueblo para que gozaran en la vida civilizada, de los mismos derechos y beneficios que los demás habitantes.

De este modo los ricos y dilatados territorios que ocupaban en su vida salvaje, serían entregados á la colonización y á industrias productivas. (p.113)

En las regiones conquistadas á los salvajes se ha organizado nueve gobiernos territoriales, que serán con el tiempo otras tantas provincias llamadas á integrar la Nación Argentina (p. 114).

En el libro *Aventuras de un niño. Libro segundo* (1905) de Andrés Ferreyra, la investigadora Teresa Artieda (2015) -en su análisis sobre los textos escolares que circularon en la época- destaca un fragmento que relata el secuestro y reparto de indígenas acontecido durante la “Conquista del Desierto” con plena naturalidad y crudeza:

El día en que los guerreros se presentaron a entregar sus armas, a fin de que les devolvieran sus familias, se los puso en fila; pero sus mujeres y sus hijos ya habían partido para Buenos Aires, y como el Estado no podía guardarlos eternamente, se anunció por medio de los periódicos que en el atrio de las iglesias se haría a los ciudadanos que lo reclamaran, la distribución de aquellas mujeres y niños...Los ciudadanos se iban acercando y se llevaban consigo, unos por caridad y otros por interés, algunos de aquellos seres separados de la humanidad (p. 190).

Aparece aquí representado, al igual que en el fragmento anterior, otro elemento fundamental del discurso moderno-colonial: la deshumanización de los pueblos indígenas a través de su bestialización, racialización y feminización (Ochoa, 2014). Por medio de la escuela se legitiman las ideas presentes desde la conquista. Lxs indígenas al igual que las mujeres poseían una condición de tutela permanente y perpetua, a la vez que fueron equiparados a los animales no-humanos. Pero, para que esta comparación pudiera ser despectiva, primero hubo

que inferiorizar a los animales no-humanos a través del discurso antropocentrista (Oliveira, 2018). Esto ha permitido igualar la condición de lo humano como aquello que define las vidas y las muertes que importan.

Este abordaje, reiterado en otros textos escolares también¹², sobre la continuidad del genocidio indígena comenzado en la invasión de Abya Yala se presenta, luego del proceso independentista, como una empresa necesaria para romper con los lazos de la colonia y constituirse como un moderno Estado-Nación. En la sección de Geografía Política del libro *Lecciones de geografía para las escuelas comunes* (Paz Soldán, 1885) se introduce al estado-nación como la expresión de civilización, en oposición a otras formas organizativas.

Los hombres en estado salvaje viven formando grupos de familias pequeñas ó numerosas; cuando esos grupos obedecen á un jefe se llaman *Tribus*. A proporción que se civilizan, se constituyen en lugares en donde construyen habitaciones mas ó ménos sólidas y el conjunto de esas casas ó habitaciones, tiene el nombre genérico de *Pueblo*. La reunion de varios pueblos ya civilizados, que se sujetan á la autoridad de uno ó mas hombres, regidos por sus leyes propias, se llama *Nacion* ó Estado (p. 45-46).

Por otro lado y como parte del proceso de blanqueamiento, el mito de la descendencia europea de la población argentina ya estaba presente por ejemplo, en el libro *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de La Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874* escrito por Juana Manso¹³ (1891) y destinado a la enseñanza de la historia en las escuelas. Allí, lo argentino fue definido a partir de atribuciones género- raciales ponderadas como deseables en la época:

Los Argentinos descienden en su mayor parte de Europeos; son una raza fuerte, varonil y batalladora, cualidades que no dirigidas por una sabia educación, han alimentado por muchos años la guerra civil. (p.7)

La blanquitud y la masculinidad, además, fueron características que conformaron el perfil de ciudadanía moderna y por tanto de civilización. Los procesos de identificación

¹² Ver Artieda, T.L. (2015) Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa. Tesis doctoral. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/157764>

¹³ La primera edición de este libro data de 1862. Se trata de uno de los primeros manuales de historia y tuvo dificultades para ser aprobado por la forma en que estaba escrito y por tratarse de una mujer. Con el tiempo, el compendio se fue actualizando y modificando considerablemente. La versión aquí referenciada corresponde a la Novena Edición publicada en 1891.

nacional en nuestro continente han estado relacionados con un mestizaje “hacia arriba” (Garzón Martínez, 2018) tendiente al blanqueamiento, invisibilizando así a indígenas y afrodescendientes en las composiciones sociales. La llegada de millones de inmigrantes europeos consolidó en apariencia la blanquitud de la sociedad argentina y al mismo tiempo su homogeneización (Quijano, 2000).

4. A modo de cierre

El discurso de la política curricular mostró como natural la distinción entre lo humano y lo no-humano a la que alude Lugones (2008), entre lo salvaje y lo civilizado,¹⁴ entre lo irracional y lo racional, entre lo masculino y lo femenino, reforzando las determinaciones binarias, dicotómicas y racistas. Esto se replicó dentro del sistema educativo en materias como Economía Doméstica, Geografía e Historia escolar. Así, el eurocentrismo como forma de dominación epistémica instaura la idea de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y termina en Europa.

De manera acotada, procuramos explorar los discursos género- raciales en los que se sustentó la política educativa en los inicios del sistema educativo argentino. En otras palabras, describir al orden social moderno como patriarcal y colonial resulta fundamental para conocer las bases ideológicas sobre las que se asientan los sistemas educativos nacionales y revisar su papel en la reproducción y legitimación del orden. Consideramos que una lectura feminista descolonial de su período fundacional permite pensar las problemáticas político-educativas contemporáneas también desde esta lente interpretativa, particularmente en un contexto global donde la formación de sujetos individualistas y competitivos se vuelve una bandera de los sectores, organismos y países dominantes que pugnan por instalar sus sentidos atribuidos a la educación en los países del sur global como una forma de colonización educativa. En este recorrido, intentamos presentar un análisis que considere la imbricación de las distintas formas de opresión sin establecer jerarquías entre sí, entendiendo que no pueden ser consideradas de manera escindidas.

Cabe destacar que el proyecto moderno-colonial-capitalista se sostiene hasta nuestros días y se reedita en la explotación de la naturaleza toda; en la apropiación, tortura y explotación intensiva de los cuerpos de los animales no-humanos; en el expolio de pueblos que luchan por conservar sus formas comunitarias de sostener la vida; en la colonización epistémico-discursiva que coloca a las culturas no occidentales como marginales y dependientes intelectualmente de

¹⁴ El pensamiento sarmientino constituye un ejemplo de cómo se concebía esta distinción.

occidente; en la opresión de mujeres y disidencias de múltiples formas y de manera diferencial sobre aquellas racializadas, empobrecidas y de países considerados “en vías de desarrollo”, denominación también colonial.

5. Bibliografía

Alimonda, H. (2011) La colonialidad de la naturaleza Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Alimonda, H. (Coord.) *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO.

Artieda, T. (2015) Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa. Tesis doctoral. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/157764>

Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, vol. XXIX, núm. 86, mayo-agosto, pp. 649-686. México.

Butler, J. (2002) [1993]. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.

Cumes, A. (2021) La dualidad complementaria y el Popol Vuj. Patriarcado, capitalismo y despojo. Entrevista con Aura Cumes por Yásnaya A. Gil. *Revista de la Universidad de México*. Dossier, abril. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8c6a441d-7b8a-4db5-a62f98c71d32ae92/entrevista-con-aura-cumes-la-dualidad-complementaria-y-elpopol-vuj>

Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. *Otras formas de (re) conocer*, 45.

Curiel, O. (7 de marzo de 2020) América Latina y la diversidad de sus movimientos feministas. *France 24*. <https://www.france24.com/es/20200307-dia-de-la-mujerfeminismos-comunidad-interseccionalidad-diversidad>

Dappello, M. V. (2022) El sistema educativo argentino como tecnología de género moderno - colonial: análisis de sus orígenes y configuración desde una perspectiva feminista descolonial

(Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2360/te.2360.pdf>

Dappello, M. V. y Severino, M. (2020) Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En Seoane, V. y Martínez, Ma. E. (comp.) Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias. Rosario: Prohistoria Ediciones. 1ed. (Los ríos subterráneos /7).

Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *En Revista de Estudios del Currículum*, Pomares Corredor, Barcelona, Vol1, N°1.

De Sousa Santos, B. (2007). *La reinención del Estado y el Estado Plurinacional*. Alianza Interinstitucional CENDA - CEJIS – CEDIB. Bolivia.

Espinosa Miñoso, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo decolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar: revista de filosofía iberoamericana*, 12(1), 141- 171.

Espinosa Miñoso, Y.; Barroso Tristán, J.M. (2014). Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Ibero-América Social, Revista-red de estudios sociales*.

Esquivel, V. R. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política *Revista Nueva Sociedad*. 256; 11; 63-74 Disponible en: <https://nuso.org/articulo/el-cuidado-de-concepto-analitico-a-agenda-politica/>

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* N° 13. octubre de 2019 - abril de 2020. ISSN 2310-550X, pp.19-38.

García Delgado, D. (1996). Del Estado de Bienestar al Estado Postsocial. En: *Estado & Sociedad*. Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma (pp.27-63).

Garzón Martínez, M. T. (2018). Oxímoron. Blanquitud y feminismo descolonial en Abya Yala. *Descentrada* 2 (2), e050. Disponible en <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe050>

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. 11-40. Buenos Aires: CLACSO.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. En *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre.

Machado Aráoz, H. (2015). El territorio moderno y la geografía (colonial) del capital. Una arqueología mínima. *Memoria y Sociedad*, 19 (39), 174-191. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/13409>

Mbembé, A. (2011) *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Ed. Melusina, España.

Mendoza, B. (2010). La Epistemología del sur, la colonialidad de género y los feminismos latinoamericanos. En: Espinosa Miñoso, Yuderlys (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. En la Frontera. Buenos Aires.

Mendoza, B. (2014) Los ‘fundamentos no-democráticos’ de la democracia: un enunciado desde Latinoamérica postoccidental. En Miñoso Espinosa, Y.; Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (eds.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.

Montanaro Mena, A. M. (2017). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina*. Madrid: Editorial DYKINSON.

Ochoa Muñoz, K. (2014). El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. *El cotidiano*, (184), 13-22.

Oliveira, F. (2018). El especismo como necropolítica: Un análisis de los límites que determinan la precariedad de la vida. En *Memorias del I Congreso de Debate en torno a los animales no*

humanos “Resistir el especismo: hacia comunidades más animales”. Facultad de Derecho, UBA. Buenos Aires.

Ossenbach Sauter, G. (2002). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. In *Historia de la educación: (Edad Contemporánea)* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.

Oszlak, O. (2020) *El Estado en la era exponencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública - INAP, Libro Digital.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Porto-Gonçalves, C. (s/f) *Abya Yala*. En Enciclopedia Latinoamericana. Recuperado el 6 de noviembre de 2021 de <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Segato, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En: Bidaseca, K. y Vázquez, V. (comps.) *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires: Godot.

Severino, M. (2018) La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesial en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires (Trabajo final integrador). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>

Terigi, F. (1999). *Currículo: itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Editorial Santillana.

Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿qué Estado? En: Thwaites Rey, M. & López, A. *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viveros Vigoya, Mara (2016a) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. Número 52 (pp. 1–17) Recuperado el 12 de mayo de 2017 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Viveros Vigoya, M. (2016b) Blanqueamiento social, nación y moralidad en América Latina. In: Messeder, S., Castro, M.G., and Moutinho, L., (orgs.) *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 17-39. ISBN: 978-85-232-1866-9. <https://doi.org/10.7476/9788523218669.0002>.

Walsh, C. (2003) Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, núm. 4. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile

Fuentes

Cosson, A. (1894) [1886]. *Pequeña Geografía para uso de las escuelas primarias*. Octava edición. Buenos Aires: Rivadavia.

Guillén, C. (1908). Enseñanza de la cocina en la escuela primaria. En *El monitor de la educación común*. Año 28 No. 424 (p.187-199)

Ley 1420 de Educación Común (1884)

Manso, J. (1891). *Compendio de historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata desde su descubrimiento hasta el año 1874*, 9º edición, Buenos Aires: Igón Hermanos editores.

Paz Soldán (1885) *Lecciones de geografía para las escuelas comunes*. Buenos Aires: Félix Lajouane editor.



Pelliza, M. (1892) *Historia argentina al alcance de los niños*. Buenos Aires: Juan A. Alsina editor.